
Mesterlære i profesjonsutdanning

Halvor Spetalen

Småskrift nr 3/2010
Høgskolen i Akershus

Mesterlære i profesjonsutdanning

Mesterlære har tradisjonelt vært knyttet til arbeidslivet og yrkesopplæringen. Det hevdes også at mesterlære som opplæringsform er uegnet for profesjonsutdanninger. I denne artikkelen vil jeg argumentere for at mesterlæreliknende læringsaktiviteter lar seg gjennomføre i en profesjonsutdanning som for eksempel yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag.

Innholdsfortegnelse

Mesterlære i profesjonsutdanning	1
Innholdsfortegnelse	2
Innledning.....	2
Hva innebærer begrepet mesterlære?	3
Må mesterlære innebære institusjonell organisering?.....	3
Personsentrert versus desentrert forståelse av mesterlære	4
En tentativ forståelse av mesterlære.....	4
Karakteristika ved mesterlærens læringslandskap	5
En mulig definisjon av mesterlære.....	8
En kritisk analyse av mesterlæren teoretisk grunnlag	8
Baseres mesterlære på en presis og konsistent indre logikk?.....	8
Baseres mesterlæren på akseptable premisser?	9
Teoriens praktiske holdbarhet. Hvilke utdanningsmessige konsekvenser kan dras fra mesterlæren?.....	9
Kritikkens konklusjon og noen motargumenter	10
Mesterlærens plass i utdanning	11
Mesterlære i profesjonsutdanning	12
Læring i praksisfellesskap	12
Læring som faglig identitetsutvikling	12
Læring uten formell undervisning.....	13
Evaluering gjennom praksis	14
Avslutning	14
Litteraturliste	15

Innledning

Røttene til mesterlærebegrepet kan spores tilbake til 1400 tallet da det oppsto behov for mer spesialisert opplæring fordi produksjonen i samfunnet ble stadig mer spesialisert. Å utføre spesialisert håndverk tok år å lære og læregutter ble ofte satt bort til håndverksmestre som tok dem inn i bedriften og ga dem kost, losji og opplæring i bytte mot lærlingenes arbeidskraft (Sigurjonsson, 2006).

Interessen for mesterlære som opplæringsform har økt i Norden med bakgrunn i utfordringene knyttet til frafall, bortvalg og balansen mellom teori og praksis i utdanning. Danmark har for eksempel innført begrepet "Ny mesterlære" som innebærer at elevene i yrkesfagene kan gjennomføre sin yrkesutdannelse med praktisk opplæring i virksomheter fra første dag (Undervisningsministeriet, 2009). I Norge er mange bekymret for det store frafallet blant yrkesfagelever og foreslår opplæringsløp som er organisert rundt praktiske arbeidsoppgaver i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Karen Jensen (1999) mener at den økte interessen for mesterlære også kan ha sammenheng med en dreining i synet på hva som er kunnskap og læring. Hun viser til at en økende interesse for deduktive tilnærminger der handling kommer før ord snarere enn den mer tradisjonelle fra ord til handling tilnærmingen. Ekspert-noviseforskningen med domenespesifikk og erfaringsnær kunnskap har også vist andre måter å tenke læring og opplæring på. At det også har skjedd en økende forståelse av læring som sosialt distribuert og som en kulturaliseringsprosess gir også grunn til å studere innlæringssituasjoner i andre settinger enn skole og formell utdanning. Til slutt har også interessen for den kroppslige og sanselige betydningen for hva læring innebærer og hvordan det lærte uttrykkes økt (Jensen, 1999).

Til slutt kan interessen for mesterlære også være en form for (nostalgisk) motreaksjon mot rutinearbeidets fremvekst, fravær av muligheter for skjønn og improvisasjon i arbeidet, håndverksmessig utflating. Ikke minst kan mesterlære oppfattes som en øy i vårt intellektualiserte samfunn (Bonde, 1993).

Videre vil jeg først kartlegge mesterlærebegrepet før jeg gjør noen refleksjoner rundt bruk av mesterlære i profesjonsutdanning.

Hva innebærer begrepet mesterlære?

Begrepet mesterlære er ikke entydig definert (Munk, 2002) og kan i hovedtrekk oppfattes på flere måter.

- Som et formelt eller uformelt organisert lærlingeløp (knyttet til opplæring av lærlinger) eller
- en organisering av mesterlæren som enten er personsentrert (èn til èn forhold mellom mester og lærling) eller orientert mot en desentrert variant (læring i ett eller flere praksisfellesskap) (Nielsen & Kvale, 1999).

Må mesterlære innebære institusjonell organisering?

Som sagt så tilskrives røttene til mesterlæren den organiserte opplæringen av håndverkslærlinger fra 1400 tallet og frem til i dag. Den engelske oversettelsen av mesterlære er apprenticeship som på norsk vil kalles lærlingutdanning (læretid), noe som understreker at mesterlære ikke handler om mesterens læring, men om lærlingens. I Norge reguleres opplæringen av lærlinger gjennom den såkalte 2 + 2 modellen der lærlingen starter med å gjennomføre to år i skolen som elev for deretter å gå "læretid" i en bedrift de to siste årene før fag- eller svennebrevprøven kan arrangeres (Utdanningsdirektoratet). I andre land og områder av verden kan ungdom få en mer uformell yrkesutdanning (vokse seg inn i yrket) gjennom deltakelse i produktivt arbeid i ulike praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991).

Begrepet mesterlære behøver altså ikke bare å innebære den organiserte og lovregulerte lærlingeopplæringen, men kan også beskrive den læringen som skjer gjennom et arbeidsfellesskap der den lærende ikke deltar som offisiell lærling (Nielsen & Kvale, 1999). Mesterlære kan da være en aktuell opplærings-/læringsform for nytilsatte medarbeidere eller en medarbeider som skifter arbeidsmiljø og arbeidsoppgaver i samme virksomhet.

Mesterlære trenger altså ikke bare å forstås som lærlingeløp, enten de er formelle eller ikke.

Persontrent versus desentrent forståelse av mesterlære

En persontrent forståelse av mesterlære

Forstås mesterlære som en læringssituasjon der en lærling, utøver eller arbeidstaker observerer, imiterer og får veiledning av en mester så har vi å gjøre med en persontrent forståelse av mesterlærebegrepet (Nielsen & Kvale, 1999). For eksempel gjennom oppøving av instrumentferdigheter der fiolineleven går til sin mester og observerer, imiterer og får veiledning av denne. En til en forhold kan også oppstå i håndverksbedrifter som utøver svært spesialisert håndverk i små yrkesfag. For eksempel urmaker, bokbinder, børsemaker eller taksidermist som stopper ut dyr. Miljøene for disse fagene er så små at det bare utdannes noen ganske få lærlinger hvert år.

Man skal imidlertid ikke studere opplæringen i disse miljøene så lenge for å se at også disse elevene tar del i en større verden enn den persontrente mesterlæren. Gjennom ulike deltakerbaner får fiolineleven kontakt med andre lærere, observerer andre fiolinister på øvinger og konserter, deltar og lærer av andre elever i samspillsøvinger, får tilbakemelding fra publikum når det spilles konserter og reiser kanskje også på turneer eller turer til andre utdanningsinstitusjoner for å delta i seminarer, kortkurs eller liknende (Nielsen, 1999).

Det samme gjelder lærlingen i småfag. Siden deres ekspertise er ettertraktet så kommer de sammen i prosjekter, må samarbeide med tilgrensende yrkesgrupper eller får oppdrag som gjør at de må søke liknende ekspertise i andre bedrifter.

Det er derfor vanskelig å si at mesterlære kan oppfattes som et rent persontrent forhold mellom lærling og mester uten at omgivelsene og andre praksisfellesskap er en viktig og integrert del av opplæringen.

En desentrent forståelse av mesterlære

En desentrent oppfatning av hva mesterlære innebærer legger vekt på den lærendes deltakelse i praksisfellesskap og at læring ikke bare skjer som et en til en forhold mellom mester og lærling, men i fellesskapet rundt utvikling og produksjon av virksomhetens varer og tjenester. Læringen er så å si en integrert del av det å arbeide seg inn i virksomhetens kjerneoppgaver (Lave & Wenger, 1991).

Den sosiale betydningen i denne forståelsen av mesterlære bygger på en forståelse av lærlingens deltakelse i et praksis- og læringsfellesskap der den lærende starter som en legitim perifer deltaker og gjennom deltakelsen i virksomhetens produksjon utvikler den kompetanse som behøves for å være en fullstendig deltaker i et praksisfellesskap (Nielsen & Kvale, 1999).

Ut i fra denne forståelsen av mesterlære så vil læring forstås som en økning i kompetanse til å utføre naturlige arbeidsoppgaver på et stadig mer avansert nivå. Handling er basert på den konkrete situasjon hvor den forekommer og potensiale for handling kan vanskelig beskrives uavhengig av den spesifikke situasjonen (Munk, 2002, p. 20)

En tentativ forståelse av mesterlære

Det er ikke lett å definere begrepet mesterlære. Søk på Internett gir stort sett referanser til Nielsen og Kvales bok "Mesterlære. Læring som sosial praksis" (1999), men lite ellers. Antall treff på Wikipedia er null og det samme gjelder søk i Store norske leksikon. Jeg forholder meg derfor til Munks (2002), Nielsen og Kvales (1999) og Lave og Wengers (1991) forståelse av hva mesterlære innebærer.

De ulike forståelsene av mesterlære som er vist fører til ulike definisjoner av begrepet mesterlære. Sees for eksempel mesterlære som en institusjonell organisert lærlingeløp så kan definisjonen bli slik:

En faglig utdanning hos en selvstendig håndværker, hvor lærlingen uddannes til at kunne tage det overordnede ansvar for arbejdets udførelse, evt. til at blive selvstændig håndværker (Munk, 2002, p. 15).

Denne definisjonen sier ingenting om mesterlære er personsentrert eller desentrert og knytter mesterlærebegrepet tett til opplæringen av lærlinger i håndverksfag. Altså en oppfatning av mesterlære som harmonerer godt med mesterlæren slik den har stått fra fram i laugs- og håndverksutdanningene (Sigurjonsson, 2006).

Nielsen og Kvale (1999, p. 243) trekker også inn begrepet lærling og vinkler definisjonen inn mot en organisert og forpliktende opplæring, men presiserer samtidig at mesterlære innebærer deltakelse i praksisfellesskap:

Læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap med gjensidig forpliktelser for mester og lærling i en spesifikk sosial struktur over et lengre tidsrom (Nielsen & Kvale, p. 243)

Disse definisjonene viser ulike fasetter av mesterlære, men begrenser likevel det rommet mesterlære kan forstås innenfor. Begge beskriver mesterlære i lys av lærlingeutdanning selv om definisjonen til Nielsen og Kvale (1999) går utover den rene håndverksutdanningen.

På mange måter supplerer Lave og Wengers (1991, p. 36) disse definisjonene av mesterlære når de ser mesterlære som skiftet i plassering, identitet og perspektiv når det gjelder utøvelsen av yrket eller aktiviteten gjennom en bevegelse fra en *legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet* til full deltakelse. Gjennom den legitime deltakelsen i praksisfellesskapet utvikler den lærende både sosiale ferdigheter, håndverksferdigheter og gjennom læringsbanen også det faglige og identitetsmessige grunnlaget som må være tilstede for full deltakelse i det aktuelle praksisfeltet (Illum, 2006).

Mesterlære trenger etter dette synet ikke å være knyttet til en formell lærlingeordning eller håndverksutdanning, men kan benyttes for å beskrive, kartlegge og analysere læring i ulike virksomheter og aktiviteter. Alt fra håndverksbedrifter, industri, korps eller fotballag.

Karakteristika ved mesterlærens læringslandskap

Etter disse innledende avsnittene synes det klart at mesterlære blir oppfattet på ulike måter, men gjennom ulike case utdyper Nielsen og Kvale (1999, p. 198-210) noen karakteristika ved det læringslandskapet mesterlæren opererer i. Hovedtrekkene er at mesterlære kan forsås som læring i praksisfellesskap, læring gjennom faglig identitetsutvikling, læring uten formell undervisning og evaluering gjennom praksis. Videre vil disse punktene bli beskrevet nærmere.

- Læring i praksisfellesskap
 - I mesterlære skjer læring ved deltakelse i produktivt arbeid Faget læres i samme situasjon som det utøves. Læring og anvendelse blir to sider av samme sak. Ulike deltakere er sammen om å få produksjonen til å fungere og dette skaper et

praksisfellesskap der deltakerne bidrar med ulike ressurser. Ved å starte i en legitim perifer posisjon vil den lærende gjennom praksisfellesskapet ikke bare lære det håndverkstekniske, men også fagets kultur, sjargongen på gulvet og hva det vil si å være en yrkesutøver i akkurat dette fagområdet.

- Gjennom læring i praksisfellesskap skjer også en synliggjøring av både læringen og behovet for læring ved at det er nær sammenheng mellom hva som skal gjøres, eventuelle problemer som må løses og hvordan læringen bør organiseres for å gjøre den jobben som må gjøres. Læring skjer derfor ikke ”utenfor verden”, men blir en naturlig del av den praksis som er nødvendig for å nå målene.
 - Ved at læring er en klarert del av praksisfellesskapet så sikres også adgang til læring. Nybegynneren får overlatt stadig større ansvar etter hvert som kompetansen øker. Ved gradvis å overlate større og større ansvar til lærlingen så sikres en jevn progresjon der lærlingens ”avansementsmuligheter” først og fremst avhenger av den enkelte lærlings engasjement og personlige initiativ.
 - Et annet trekk ved læring i praksisfellesskap er at læring skjer ved kontakt og interaksjon med både ulike fagarbeidere, andre lærlinger og mestere. Dette kan føre til spenninger og motsetninger, men også utvikling av nye perspektiver og læring på tvers av alders- og faggrensene.
 - Å lære i praksisfellesskap kan også innebære læring på tvers av ulike fellesskaper. Samhandling med ulike yrkesgrupper, arbeid i nye settinger, skifte av arbeidsplass kan fremme refleksjon og ettertanke. Slike miljøskifter kan innebære det Elmholtz kaller konstruktiv læring der den lærende konstruerer sin ”egen stil” etter møtet med ulike praksisfellesskap og produksjonskulturer (Elmholtz, 2003).
- Læring som faglig identitetsutvikling
 - Å lære en praksis er en vei til medlemskap i et fellesskap og mot utviklingen av en egen (yrkes)identitet. Siden ferdigheter og utøvelse av faget eller aktiviteten er så nært forbundet med oppfatningen av seg selv som utøver, er det naturlig at en faglig identitetsutvikling følger den samme banen som ferdighetsutviklingen.
 - Den legitime deltakelsen fra periferi til full deltaker i praksisfellesskapet er på mange måter avhengig av den lærende selv og dennes initiativ. Man kan se på hvilke arbeidsoppgaver som utføres og progresjonen i utøvelsen av stadig mer komplekse arbeidsoppgaver, som en deltaker- eller læringsbane. Med deltakerbane menes de aktivitetene lærlingen deltar i gjennom et vist tidsrom. En deltakerbane beskriver altså de aktivitetene en lærende har deltatt i gjennom et vist tidsrom, men sier ikke nødvendigvis noe om resultatet av denne deltakelsen. En læringsbane vil derimot si noe om hva som er lært gjennom deltakelsen i ulike aktiviteter.
 - Læring uten formell undervisning
 - Å gjennomføre praksis i den konteksten praksis normalt utføres i, gir en annen kompetanse enn kunnskap *om* hvordan praksis skal utøves i praksisfeltet. Læring skjer da gjennom en naturlig utøvelse av de arbeidsoppgaver som naturlig ligger til yrket eller aktiviteten.
 - Å bli god i noe krever øvelse. Å øve seg gjennom mange repetisjoner til kunnskapen sitter i kroppen. Denne øvelsen kan være ”backoffice” i den forstand at en konsertpianist øver på pianoet også utenom konsertene som er den synlige delen av praksisen. For en servitør kan øvelse skje når gjestene ikke er tilstede i restauranten. Øvelse blir da en ikke-synlig, men likevel viktig del av jobben.
 - Utøvere av yrker eller andre aktiviteter deltar i et praksisfellesskap med mestere eller andre mer eller mindre dyktige utøvere. Disse legemliggjør den ønskede

- praksis på en måte som ikke bare er teknisk, men som også viser holdninger, verdier og normer. Ved å imiterer mesteren(e) så er det element av medlæring som er minst like viktige som den tekniske utførelsen av en aktivitet. Å utvikle sin egen stil gjøres da gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap og med ulike mestere
- Tilknytningen til verden og praksis skjer gjennom kroppen og den kroppslige praksis. Å utvikle vaner og rutiner kroppsliggjør kunnskapen slik at erfaring sitter i kroppen. Disse vanene og rutinene internaliserer læring som har oppstått naturlig gjennom repetisjoner av de aktivitetene som oppfattes som naturlige i praksisfellesskapet og ikke gjennom en formell undervisning.
 - Å delta i produktivt arbeid i virkelige praksisfellesskap er ikke bare snakk om deltakelse i et menneskelig fellesskap, men også deltakelse og bruk av de redskaper som konstituerer faget. Også fagets historikk, myter og problemløsninger fortalt gjennom fellesskapet gir den lærende en større forståelse for sin rolle og plass i faget.
 - Gjennom deltaker- og læringsbanen blir den lærende stadig mer kompetent og kan selv bidra med oppfølging og gjennomføring av opplæring av mindre kompetente. Ikke som en adskilt del av arbeidet, men som en naturlig del av eget arbeid. Denne videreføringen av egen kompetanse kan åpne for et større vidsyn og selvverkjennelse.
- Evaluering gjennom praksis
 - Når produksjon, læring og anvendelse av det lærte er integrert i et praksisfellesskap så vil evaluering av praksis skje gjennom produktet selv og omgivelsenes tilbakemelding. Den lærende opererer ikke alene, men som en del av et fellesskap der det endelige resultatet skal selges, fremføres eller benyttes av andre i en videre produksjon. Den lærendes arbeid har derfor umiddelbar konsekvens for hele fellesskapet og oppleves som betydningsfullt og alvorlig.
 - Den kanskje beste evalueringen skjer gjennom brukerne av produktet, altså om produktet faktisk blir kjøpt eller benyttet. Å gjøre dårlig arbeid vil føre til klager og merkostnader for virksomheten. En slik naturlig evaluering gjør at ansvar for egen læring ikke er nok, den lærende er også ansvarlig for resultatet av læringen og for fellesskapet.

Som vi har sett i denne gjennomgangen så skjer læring i praksisfellesskap og denne læringen utvikler ikke bare det håndverksmessige, men også en yrkesidentitet. Læringen skjer uten en formell undervisning, men læringssituasjoner utnyttes gjennom øvelse, utøvelse, imitasjon og identifikasjon, bruk av verktøy og redskaper og ved å undervise andre. Evaluering integreres i læringen ved at den lærendes arbeid og produksjon får betydning for virksomheten og fellesskapet. Det sentrale punktet i mesterlæringen er at læringen utøves i en naturlig setting og kroppsliggjøres gjennom deltakelse i produksjonens vaner og rutiner. Læringen er integrert i praksis og den enkeltes læring har konsekvenser for praksisfellesskapet (Kvale & Nielsen, 1999, p. 210).

I forlengelsen av, og som et supplement til Kvale og Nielsens (1999), karakteriserer Reder og Klazky (1994) noen generelle prinsipper ved situert læring (som i denne sammenheng oppfattes som synonymt med mesterlære):

- Handling er basert på konkrete situasjoner i den settingen der handlingen normalt forekommer.

- Potensiale for handling og en persons oppgaverelevante viten kan ikke fullt ut gjøres uavhengig av den spesifikke situasjon handlingen opptrer i.
- Psykologiske modeller og abstrakte begreper er utilstrekkelig og uegnet for å beskrive handling. Flere oppgaveelementer er bare tilstede i situasjoner, ikke som representasjoner.
- Trening gjennom abstraksjoner er til liten nytte siden læring finner sted ved å gjøre. Den mest effektive læring skjer ved å handle i en mesterlæreliknende relasjon til andre i den settingen det lærte skal anvendes.
- Siden omgivelsene der en handling utspilles er sosial i sin form så må forståelsen av handling innebære en forståelse av den sosiale situasjonen og hvordan den sosiale interaksjonen påvirker handlingen (Reder & Klatzky, 1994, p. 33).

En mulig definisjon av mesterlære

Etter presentasjonen av noen tentative definisjoner av mesterlære og beskrivelsene av karakteristika ved det situerte læringslandskapet mesterlære opererer innefor, vil jeg begynne å nærme meg en definisjon av mesterlære.

Uten å glemme at mesterlære også kan skje i et èn til èn forhold i ulike praksisfellesskap og settinger, så oppfatter jeg mesterlæring som:

Den sosiale og faglige identitets- og kompetanseutvikling som skjer i bevegelsen fra en legitim perifer posisjon i ett eller flere praksisfellesskap – til en full og selvstendig deltakelse i det samme, eller liknende, praksisfellesskap.

Med økte sosiale og praktiske ferdigheter vil startpunktet for den legitime perifere deltakelsen i nye praksisfellesskap være ulik og avhengig av den nye virksomhetens organisasjon, produksjon, kultur og kompetanse.

En kritisk analyse av mesterlæren teoretisk grunnlag

Etter denne gjennomgangen av situert læring og mesterlære så er det på tide å snu noen steiner og se mer kritisk på mesterlæren som begrep og som læringsteori. Her vil jeg trekke frem Merete Munks (2002) interessante bok "Mesterlære retur" der hun eksaminerer Jean Laves forståelse av mesterlære som en bevegelse fra legitim perifer deltakelse til full deltakelse i et praksisfellesskap.

Spørsmålene som Munk benytter til å "eksaminere" mesterlæren henter hun fra den norske sykepleieteoretikeren Marit Kirkevolds bok "Sykepleieteorier – analyse og evaluering" (2000) (Munk, 2002, p. 16)

- Baseres teorien (mesterlære) på en presis og konsistent indre logikk?
- Baseres teorien (mesterlære) på akseptable premisser?
- Hvilke utdanningsmessige konsekvenser kan dras fra teorien (om mesterlære)?

Baseres mesterlære på en presis og konsistent indre logikk?

I dette avsnittet analyserer Munk (2002, p. 47) den sentrale grunntanken i mesterlære om at læring skjer gjennom i bevegelsen fra en legitim perifer deltakelse til full deltakelse i et

praksisfellesskap. Hun analyserer begrepene legitim, perifer og deltakelse ved å sammenlikne dem med sine motsetninger illegitim, sentral og ikke-deltakelse. Hun finner at begrepet legitim, perifer og deltakelse vanskelig lar seg forstå gjennom sine motsetninger, men sier noe om en persons skiftende rolle og deltakelse i praksisfellesskapet. Personens skiftende deltakelse kan beskrives som ulike deltaker- og læringsbaner uten at disse begrepene er klar definert.

Gjennom analysen finner ikke Munk (ibid, p. 48) at begrepene deltakerbaner, læringsbaner og begrepene legitim perifer deltakelse er entydig og som klart kan defineres isolert eller sett i en sammenheng. Det første spørsmålet i analysen er dermed negativt besvart.

Baseres mesterlæren på akseptable premisser?

I denne delen tar Munk (ibid, p. 48) for seg den indre logikken i mesterlære og om teorien er logisk bygget opp. Hun tar utgangspunkt i at mesterlære dels støtter seg på Vygotskys teori om sonen for den nærmeste utvikling og dels en forståelse av mesterlæren som et motstykke til skolen og den skolske undervisningen.

Hun finner gjennom analysen at Vygotskys læringsteori ikke har noen sentral rolle i mesterlæren og at koblingene mellom læringsteorier og mesterlære er flertydig. Det dreier seg særlig om hvordan kunnskapsoverføring skjer, undervisningens rolle i forhold til læring og om betydningen av imitasjon som læringsform. På alle disse områdene oppfatter hun at mesterlæren er flertydig, lite konsistent og kan derfor ikke sies å være logisk oppbygget.

Ikke minst fordi mesterlæren konstitueres i et motsetningsforhold til skole og skolsk undervisning. Skolen presenteres som et sted der undervisningen er preget av en formidlingskultur der innholdet er verdifritt, kontekstfritt slik at barna blir utrustet med generell og overførbart kunnskap. Skolen blir da det uakseptable motstykket til den akseptable (og ønskede) mesterlæren. Dette premisset åpner ikke for at skolsk undervisning og læring kan være mangfoldig og sammensatt (ibid, p. 59).

Som en delkonklusjon etter analysens to første punkter så mener altså Munk (ibid, p. 64) at det teoretiske grunnlaget, begrepene legitim perifer deltakelse og beskrivelsen av læringens retning gjennom begrepene deltaker- og læringsbaner er uklare og ikke bidrar til å skape større klare i læringsforståelsen i mesterlæren.

Teoriens praktiske holdbarhet. Hvilke utdanningsmessige konsekvenser kan dras fra mesterlæren?

Utgangspunktet for denne analysen er Laves skolekritikk og skillet mellom teori og praksis som etableres i forståelsen av hva mesterlære innebærer. Det stilles et stort spørsmålsteget ved premisset om at skolen er virkelighetsfjern og uten kjennskap til praksis og også om mesterlæren er en teori om tilpasning og ikke-intendert påvirkning mer enn en teori om bevisst læring og tilretteleggelse for slik læring.

Videre gjennomføres en diskusjon om nytten av abstrakt og dekontekstuell læring og muligheten for transfer mellom skolsk læring og det praktiske dagliglivet. I relasjon til dette hevdes det at abstrakt undervisning også kan være meget effektiv og det lærte kan overføres til andre settinger enn bare skolen. Læring behøver derfor ikke å bare være knyttet til bestemte situasjoner, kontekstuelle settinger eller komplekse sosiale situasjoner slik det er

tilfelle i mesterlæren. Mesterlære kan derfor ikke sies å være en allmenngyldig læringsteori eller utlede en allmenngyldig opplæringspraksis (Munk, 2002, pp. 112,118)

Kritikkens konklusjon og noen motargumenter

På bakgrunn av delkonklusjonene så er det ingen overraskelse at Munk (ibid, pp. 113-125) konkluderer med at mesterlære som læringsteori ikke har presist formulerte begreper og at premissene mangler en indre logikk som konstituerer en læringsteori.

Uten å gå dypere inn i dette så er jeg likevel ikke så sikker på om mesterlærer kan vurderes som en læringsteori. Kanskje er Munks eksaminasjon og konklusjoner noe urettferdig overfor et begrep og læringslandskap som ikke nødvendigvis er fullkomment teoretisk stringent, men som likevel gir ny innsikt og forståelse for den læringen som skjer utenfor det formelle utdanningssystemet?

Mesterlæren har også fått kritikk for å være mer opptatt av sosialisering enn læring og at mesterlæren er autoritær, imitativ, konserverende, reproduserende og er begrenset av praksisfellesskapets "lokale maksimum" og den lokale arbeidskulturen (Nielsen & Kvale, 1999; Rasmussen, 1999; Tanggaard & Nielsen, 2006; Wackerhausen, 1999).

Oppfatningen av at mesterlære innebærer en imitasjons deles imidlertid ikke av Tanggaard (2004) som i sin PhD avhandling finner at lærlingene ikke passivt overtar de dominerende verdier eller normer fra mesteren eller de eldre svennene, men at de forhandler om meningen og relevansen med hverandre og svennene. Også Ejgil Jespersen påpeker at mesterlære ikke bare er imitasjon av mesteren, men også kreativ skaping av egen stil gjennom møter med flere mestre eller praksismiljøer (Jespersen, 1999).

Dette poenget benyttes også av Elmholdt (2003) når han benytter begrepene reproduktiv, konstruktiv og innovativ læring som forståelsesramme for den læring som skjer på et skipsverft. Den reproduktive læringen handler om å utvikle håndlag og manuelle ferdigheter gjennom gjentatt øvelser. Det er gjerne grunnleggende ferdigheter som er sentrale i yrkesutøvelsen og må "sitte i kroppen". Denne formen for læring er gjerne imiterende, repetitiv og rutinerende. Gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap, virksomheter, situasjoner og prosesser møter den lærende imidlertid også ulike måter å gjøre ting på. Ut i fra erfaringer med forskjellighet, utvikler den lærende sin egen stil, sin egen måte å gjøre tingene på som ikke er en kopi av en mester, men en nykonstruksjon og sammensmelting av ulike måter å gjøre tingene på. Noe liknende det man tidligere kalte "å gå på valsen". Altså en form for faglig "dannelsestid" til flere mestere etter endt læretid hos en mester (Illum, 2006). Mesterlære kan derfor ikke sies å være utelukkende kopiering av en form for håndlag, men snarere en individualisering av de mange måter å gjøre ting på. Den tredje formen for læring, innovativ læring oppstår gjerne som et resultat av en uventet situasjon eller når det stilles ekstraordinære krav. Slik læring blir da overskridende og kan danne ny skole for hvordan ting kan gjøres i virksomheten.

En av de mest interessante påstandene er likevel at mesterlære ikke er noe svar på teori-praksisproblematikken i skolen rett og slett fordi problemet er eliminert fordi det ses bort i fra teoridelen. Mesterlære overskrider dermed ikke teori-praksismotsetningen i formell utdanning og er derfor uegnet for moderne profesjonsutdanninger fordi mesterlære ikke fremmer generalisering og omstillingsparathed, fornyer faget og virker overskridende i forhold

til det enkelte praksisfellesskap (Munk, 2002). Denne påstanden vil bli forfulgt videre i de neste avsnittene.

Mesterlærers plass i utdanning

Steen Wackerhausen følger også denne påstanden videre med en diskusjon om mesterlærers plass i utdanning. Han starter med å slå fast at det er problematisk å skulle si at kompetent yrkesutøvelse kan læres gjennom enten mesterlære eller skolebasert undervisning alene. Hver av disse lærings- og opplæringsformene har svakheter som gjør at det er vanskelig å utvikle kompetent yrkesutøvelse (Wackerhausen, 1999).

Hvis den skolske opplæringen i hovedsak bidrar med verbalisert teori gjennom bøker og verbal undervisning samt trening i dekontekstuelle regelbaserte ferdigheter, så vil læringsformer som fremmer kontekstuell, personlig, ikke verbaliserbar og kroppsliggjort kompetanse være nødvendig for å utvikle kompetent yrkesutøvelse. Den dekontekstuelle og abstrakte kunnskapen vil opptre som en tilskuerkunnskap i forhold til det å virkelig skulle utføre kompetent arbeid i praksisfeltet (Sannerud, 2006).

Slik får mesterlære og beslektede læringsformer en vesentlig betydning. Ikke alene, men i et samspill med teori, refleksjon og en objektiv vurdering av yrkesutøvelse. Følgende momenter ved mesterlæren må derfor nytenkes;

- Mesterlærers konservative natur i en dynamisk og foranderlig verden. Hvordan kan vi motvirke mesterlærers iboende konservatisme og likevel høste mesterlærers frukter?
- Brukt alene er nok mesterlæren best egnet til å danne personlig kompetanse på områder som er relativt stabile og velkjente. Det er da lett å glemme at endringer og kompetanseutvikling ofte krever en form for avlæring av den kunnskap og de ferdigheter som konstituerte den yrkesutøvelsen som ikke lenger er adekvat i en endret virkelighet. Hvordan kan mesterlæren også fremme overveielser og refleksjon over hvilke prioriteringer som er viktige og samtidig integrere de teoretiske kunnskapene som ofte er nødvendig?
- Et tredje moment er hvordan mesterlæren kan overvinne den svakheten som kan ligge i manglende kompetanse og ferdigheter blant dem som skal være mestre. Kanskje ligger deres praksis på et "lokalt maksimum" som sammenliknet med et "universelt maksimum" ikke ligger spesielt høyt. Hvis mesterlæren ikke klarer å fremme læringsformer der praksisfellesskapet klarer å benchmarke sin egen praksis gjennom objektiv refleksjon så vil den som trer inn i praksisfellesskapet og gjør den faglige standarden til sin egen, utvikle en lite kompetent standard (Wackerhausen, 1999, p. 190).

Spørsmålet er derfor hvordan moderne profesjonsutdanninger som for eksempel yrkesfaglærerutdanningen i restaurant- og matfag kan integrere generalisert og abstrakt teori med ferdighetstrening gjennom virkelighetsnær yrkespraksis i et praksisfellesskap uten at denne kunnskapstilegnelsen og ferdighetstreningen blir rigid og preget av et "lokalt maksimum"?

Uten å følge dette teoretiske sporet videre kan kanskje Donald Schöns betegnelse "den reflekterte praktiker" (Schön, 1995), være et spor å følge videre. Også hans forslag til hvordan slike reflekterte praktikerer kan trenes/utdannes supplerer og integrerer det karakteristiske ved mesterlæring (Schön, 1987)?

Mesterlære i profesjonsutdanning

Der Wackerhausen (1999) mener at mesterlære kan supplere en skolsk profesjonsutdanning dersom den nytenkes i forhold til visse svakheter mener som sagt Munk (2002) at mesterlæren er uegnet i moderne profesjonsutdanninger pga sin konservative og imiterende natur. For å vurdere denne påstanden nærmere så vil jeg benytte karakteristika for mesterlære til fritt å reflektere over hvilke elementer fra mesterlære som kan benyttes i en profesjonsutdanning. Det er altså min erfaring og forforståelse som er utgangspunkt for denne refleksjonsdelen.

Læring i praksisfellesskap

Dette første punktet i karakteristikken av mesterlære handler om utøvelse av virkelige arbeidsoppgaver i et heterogent fellesskap der den lærende starter som legitim perifer deltaker og så beveger seg mot full deltakelse i praksisfellesskapet gjennom voksende kompetanse.

En slik organisering kan være vanskelig i en profesjonsutdanning av flere grunner:

- En klasse er relativt homogen og satt sammen av studenter med relativt lik kompetanse. Gjennom studiet utvikler studentene kompetanse, men de følger den samme læringsbanen og det er vanskelig å si at miljøet er så heterogent at det både er mestere og noviser i samme gruppen. Dette vanskeliggjør den legitime perifere deltakelsen i et heterogent praksisfellesskap.
- En studentgruppe kan nok jobbe med ekte, produktive arbeidsoppgaver i prosjekter eller praksisperioder, men utgangspunktet for hva som skal læres i disse periodene er organisert av skolen. Skolens innhold og læringsaktiviteter er mer tilpasset rammeplaner, ulike skolske rammefaktorer og eksamensordninger enn det å ta del i virkelige arbeidsoppgaver i en virkelig virksomhet (Egede-Nissen, 2000).

På den andre siden kan læring i praksisfellesskap også finne sted i en profesjonsutdanning ved at:

- Studentene arbeider i grupper satt sammen på tvers av erfarings- og utdanningsbakgrunn eller på tvers av ulike utdanningsretninger, klasser eller klasseserier. Man kan for eksempel tenke seg at en gruppe studenter danner en studentbedrift og medlemmene i denne bedriften har ulike erfaringsbakgrunn, deltar i ulike studier og eventuelt har deltakere som har gjennomført slik arbeidsformer tidligere. På den måten vil studentene arbeide med virkelige arbeidsoppgaver i en så nær virkelig verden som mulig i et heterogent praksisfellesskap.
- Den vanskelige, men likevel viktig tilretteleggingen i et tilfelle som dette, vil være å etablere et praksisfellesskap der alle studentene har utbytte av fellesskapet og at et slikt praksisfellesskap også integreres på en slik måte i studiet at også rammeplaner, rammebetingelser og et faglig nivå oppfylles. Planverk og rammebetingelser må da være kompetansebasert og gi så stor handlefrihet at studiet ikke låses av et gitt pensum, skolske læringsaktiviteter og en vurderingsform som avviker sterkt fra de virkelige arbeidsoppgavene som er gjennomført i praksisfellesskapene. Samtidig må praksisfellesskapet også utnytte muligheten for overskridende læring gjennom møtet med teori som kan perspektivere og utdype den praksis som praksisfellesskapet bedriver.

Læring som faglig identitetsutvikling

Det andre punktet i karakteristikken handler om at den lærende utvikler en identitet knyttet til yrkesfaglæreryrket gjennom sin utvikling av kompetanse og deltakelse i praksisfellesskapet.

En slik faglig identitetsutvikling kan være vanskelig i en profesjonsutdanning for:

- Skolens undervisning, innhold og læringsaktiviteter reguleres av rammeplaner og akademiske krav som kan oppleves å være ”på siden av virkeligheten” i forhold til slik yrket utøves i praksisfeltet. Utviklingen av en egen faglig identitet finne derfor ofte sted i praksisfeltet etter at utdanningen er ferdig.
- Selv om studentene gjennomfører praksisperioder i studiet så er det langt fra sikkert at studenten opplever å være en naturlig del av det praksisfellesskapet man utdannes til. Den faglige identiteten kan være sterkere knyttet til det å være student enn for eksempel det å være yrkesfaglærer. Den formelle utdanningen bidrar da i mindre grad til en faglig identitetsutvikling enn møtet med praksisfeltet etter endt utdanning.

På tross av vanskeligheter med å utvikle en faglig identitet knyttet til yrke gjennom utdanning så kan det likevel være mulig å utvikle en slik identitet et stykke på vei gjennom:

- At fokus for opplæringen er yrkesutøvelsen og i mindre grad rene fag eller fagdisipliner i seg selv. Et problembasert opplegg med caseoppgaver, praktiske læringsaktiviteter, prosjekter i praksisfeltet og god integrasjon mellom studiet og virkelige arbeidsoppgaver i praksisfeltet kan utvikle en større forståelse for hva den praktiske utøvelsen innebærer og dermed etablere en mer faglig, spesifikk og kontekstbundet kompetanse og fagidentitet knyttet til det å være yrkesfaglærer.

Læring uten formell undervisning

Dette tredje punktet er handler om en læringsbane der den lærende opptrer i mange praksissituasjoner med lite direkte undervisning og der læring skjer gjennom øvelse og utøvelse ved hjelp av imitasjon, bruk av fagets redskaper og ved selv å veilede andre lærende.

En slik læring uten formell undervisning er utfordrende for en profesjonsutdanning fordi;

- Den skolske setting nettopp innebærer et skille mellom det feltet der yrket utøves og det feltet der opplæringen skjer. Utøvelse i praksisfeltet skjer gjerne i avgrensede praksisperioder, eventuelle praktiske øvelser knyttes til spesielle settinger. Imitasjon og identifikasjon er vanskelig fordi lærerne opptrer som høgskolelærere og ikke som utøvere av yrkesfaglæreryrket. Det som skal læres defineres ofte i en tekstlig form som for eksempel pensumlitteratur og ikke som kroppslig utøvelse og bruk av adekvate redskaper.
- En annen utfordring som må tas hensyn til er at det er vanskelig å la læring bli et biprodukt og en naturlig prosess i produktivt (lærer)arbeid når yrkesfaglærerutdanningen er skilt fra praksisfeltet og målet for høgskolens virksomhet er nettopp gjennomføring av formell undervisning. Dette gjør at mesterlærers fokus på interaksjonen mellom læring og virkelig produksjon er vanskelig å overkomme i en profesjonsutdanning
- Det kan også tenkes at læring uten formell undervisning kunne være mulig, men oppleves som vanskelig, uoversiktlig og utfordrende for lærere og andre som arbeider ved profesjonsutdanninger. Å skulle legge til rette for uformell læring i tilknytning til virkelige arbeidsoppgaver kan oppleves som så krevende at det rett og slett er enklere å opprettholde et klart skille mellom teori og praksis og at formell undervisning gir bedre uttelling for studentene når det gjelder eksamensresultater.

Men også i disse begrensningene ligger det muligheter.

- Det er for eksempel ikke uvanlig at studier har en progresjon fra en lærerstyrt undervisning i begynnelsen av studiet og til mer deltakerstyrte læringsarenaer og læringsformer mot slutten av studiet. Man kan for eksempel tenke seg at studier kunne

åpne for muligheten til å la studentene arbeide med virkelighetsnære større prosjekter etter praksisfeltets behov. Gjennom slike læringsaktiviteter vil muligheten til læring uten formell undervisning fra høgskolen absolutt være tilstede

- Også virkelighetsnære case med åpen løsning der ulike praksisfelt kan fungere som utøvelsesarena kan hjelpe studentene i deres kompetanseutvikling uten å være organisert som formell undervisning.

Evaluering gjennom praksis

Denne siste karakteristikken av mesterlære innebærer at evaluering er en integrert del av både opplæringen og av praksisen i seg selv. Evalueringen skjer umiddelbart fra kollegaer, elever eller andre yrkesgrupper og er knyttet til elevenes prestasjoner. Ikke bare eksamenskarakterer, men også hvordan skolens omgivelser vurderer deres kompetanse etter endt opplæring.

Det å skulle gjennomføre en formell vurdering av studentene ut i fra deres prestasjoner i praksisfeltet vil være utfordrende av flere grunner.

- På hvilket tidspunkt skulle en slik evaluering foregå, i hvilken setting og hvilke praksis skulle vurderes? Skal vurderingen for eksempel skje i en skole, i en klasse og bare ta for seg gjennomføring av et forhåndsbestemt tema? Den praktiske organiseringen av et rettferdig vurderingssystem vil være svært krevende.
- Skal studenter som er en del av det kollegiale fellesskapet også delta i evalueringen eller skal evaluering være forbeholdt "eksterne" veiledere, sensorer og faglærere. Spørsmålet er altså hvilket praksisfellesskap som skal stå for evalueringen av studentens prestasjoner?
- Den tredje utfordringen ville være at dersom evaluering skal skje gjennom praktisk arbeid i praksisfeltet, så må også opplæringen trene studentene på samme måte som vurderingsformen. Det ville bety en organisering av utdanningen som tar utgangspunkt i yrkesutøvelsen i praksisfeltet og ikke en mer skolsk tilnærming i utdanningen.

I tilknytning til dette punktet kan man imidlertid tenke seg løsninger som kan ligge relativt nær mesterlærens karakteristika.

- Det er for eksempel ikke nødvendig at alle vurderinger skjer i gjennom yrkesutøvelse i praksisfeltet. Kanskje kunne profesjonsutdanningen benytte et sett av vurderingsformer som innebærer ulik grad av direkte utøvelse i praksisfeltet, men som likevel har praksisfeltet som sentral premissleverandør for oppgaveutforming og vurderingskriterier.
- Man kunne også tenke seg løsninger der grupper av studenter samarbeider med en skole eller klasse over tid og at vurderingen ikke skjer på et gitt tidsrom, men foretas over tid. Kanskje spesielt for å vurdere studentenes evne til refleksjon og utvikling, mer enn bare en prestasjon i en spesiell setting.
- Kanskje kunne også øvingslærere og andre praksisveiledere i praksisfeltet også delta i større grad når det gjelder vurdering av studentene og at disse vurderingene ble lagt større vekt på når det gjelder vurderingen av om studentene viser kunnskaper, holdninger og ferdigheter som er adekvate for yrkesutøvelsen i det spesielle praksisfeltet.

Avslutning

I denne gjennomgangen av karakteristika har jeg prøvd å se en profesjonsutdanning som yrkesfaglærerutdanningen i lys av det Kvale og Nielsen (1999) karakteriserer som læringsressurser i et mesterlæringslandskap.

Det synes klart at mesterlære ikke er en lærings- eller opplæringsform som naturlig er tilpasset en profesjonsutdanning, men det synes like klart at handlingsrommet i profesjonsutdanningen kan utvidet slik at praksisfeltet integreres tettere i valg av innhold, læringsaktiviteter og vurderingsformer.

Selv om situert læring i mesterlæreformen er spesielt egnet som verktøy for å analysere læring og opplæring i arbeidslivet og i mer praktiske settinger enn skolesettingen, så kan en profesjonsutdanning som skal utdanner studenter til praksisfeltet dra nytte av elementer fra mesterlæren for å utvikle en profesjonell fagidentitet. Munks (2002) påstand om at mesterlæreren er uegnet i profesjonsutdanning må derfor nyanseres noe. Mesterlæren er ikke nødvendigvis uegnet, men det vil være krevende å etablere legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap som nav i en profesjonsutdanning når det gjelder innhold, læringsaktiviteter og vurderingsformer.

Litteraturliste

- Bonde, H. (1993). Kampkunstens mesterlære. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2/1993, 98-109.
- Egede-Nissen, V. (2000). *Fra håndverk til vitenskap - og tilbake igjen?: mester og lærling som modell for veiledning av sykepleierstudenter* (Vol. 5/2000). Bekkestua: Høgskolen i Akershus.
- Elmholdt, C. (2003). Kreativ læring er ikke nok. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskap : At lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag.
- Illum, B. (2006). Har mesterlæren et læringssystem? In E. Askerøi & O. Eikeland (Eds.), *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og Yrkeskompetanse* (Vol. 13/2006): Høgskolen i Akershus.
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse - Innroduksjon til den norske utgaven. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære : Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Jespersen, E. (1999). Idrettens kroppslige mesterlære. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Utdanningslinja. Kamp mot frafall er jobb nr. 1. *Pressemelding* Retrieved 03.01, 2010, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/pressemeldinger/2009/utdanningslinja-kamp-mot-frafall-er-jobb.html?id=566373>
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). Landskap for læring. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munk, M. (2002). *Mesterlære retur*. København: Unge Pædagoger.
- Nielsen, K. (1999). Musikalsk mesterlære. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære : Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den allmenne pedagogikk. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Lærings som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Reder, L. M., & Klatzky, R. (1994). Transfer: Training for performance. In D. Druckman & R. A. Bjork (Eds.), *Learning, remembering, believing; Enchanting Team and Individual Performance*. Washington DC: National Academy Press.

- Sannerud, R. (2006). Yrkeskompetanse - en begrepsanalyse. In E. Askerøi & O. Eikeland (Eds.), *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (Vol. 13). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Sigurjonsson, G. (2006). Mesterlære og tradering av yrkeskunnskap. In E. Askerøi & O. Eikeland (Eds.), *Som gjort, så sagt : Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (Vol. 6/2006). Oslo: Høgskolen i Akershus.
- Tanggaard, L., & Nielsen, K. (2006). Læring, individualisering og sosial praksis - Svar og nye spørsmål i diskussionen om læring *Nordisk pedagogikk*, 02/2006, 155-166.
- Undervisningsministeriet. (2009). Ny mesterlære. Retrieved 03.01, 2010, from <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Erhvervsuddannelser/Om%20erhvervsuddannelserne/Fokusomraader/Ny%20mesterlaere.aspx>
- Utdanningsdirektoratet. *Vocational Education and Training in Norway*.
- Wackerhausen, S. (1999). Det skolestiske paradigmet og mesterlære. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære. Lærings som sosial praksis*. oslo: Ad Notam Gyldendal.